

A scuola di occitano?

I COME E I PERCHÉ
DELL'INSEGNAMENTO
DELLE LINGUE LOCALI

a cura di Aline Pons



Atti del Convegno del 23 Settembre 2017
Scuola Latina di Pomaretto

L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?)

Matteo Rivoira

Pur non essendo un esperto di didattica delle lingue (nemmeno di quelle minoritarie), mi è capitato più volte di lavorare a stretto contatto con insegnanti impegnati nella promozione dell'occitano e del francese e, qualche volta, ho condotto io stesso alcuni interventi con gli alunni delle scuole elementari. In tali occasioni ho potuto riflettere da un lato sui modi dell'insegnamento (e sulle scelte che vi sono alla sua base), dall'altro sulle questioni più generali che riguardano la scelta di trasmettere la lingua minoritaria nel contesto scolastico. L'insegnamento formalizzato nel quadro delle attività scolastiche è naturalmente un tema centrale per la tutela e della promozione delle lingue e, infatti, non c'è voluta la Legge 482/99 perché si iniziassero a progettare attività scolastiche sulle lingue minoritarie: in queste valli, in particolare, il francese vanta una tradizione assai lunga, mentre per l'occitano le cose sono andate in modo differente. Tuttavia, con l'approvazione della Legge Nazionale sono state messe a disposizione risorse specifiche per la scuola ed è stato possibile avviare nuove esperienze.

Le mie sono dunque poco più che semplici riflessioni sparse sollecitate dall'osservazione sul campo che cercherò di coagulare intorno alle solite fondamentali quattro *wh- questions*: *chi? cosa? dove? quando? perché?* cui aggiungo *in che modo?*

Perché (insegnare l'occitano a scuola)?

Come ci spiegò molto autorevolmente Gaetano Berruto nel 2015 (cfr. Berruto 2016), un parametro, forse il principale, per misurare la vitalità della lingua è rappresentato dalla sua trasmissione intergenerazionale, quella cioè che avviene principalmente dai genitori ai figli (ma anche dai nonni ai nipoti, come spesso accade con i dialetti nel nostro Paese). Alcune lingue, tuttavia, vengono trasmesse non per questa via, ma attraverso l'insegnamento

scolastico, che naturalmente necessita per questo suo compito di materiali per l'alfabetizzazione e l'educazione linguistica (e la loro presenza e qualità è un altro dei parametri che si possono considerare per valutare la vitalità di una lingua). Perché l'azione didattica sia efficace è poi fondamentale che l'atteggiamento della politica linguistica del governo e delle istituzioni sia favorevolmente orientato (ulteriore parametro di valutazione). Riccardo Regis (2016) nella stessa occasione è stato chiamato a valutare la situazione dell'occitano cisalpino secondo questi parametri (e altri che qui non riprendo): rispetto alla situazione della varietà minoritaria delle nostre valli, egli notava come la lingua minoritaria venga sempre più raramente imparata in ambito domestico e anche quando i genitori si rivolgono in *patouà* ai figli difficilmente ricevono risposta nella stessa lingua. In questo quadro è evidente come la trasmissione che segue canali esterni alla famiglia possa svolgere un ruolo fondamentale.

La domanda sostanziale, però, rimane: perché insegnare l'occitano a scuola? Indubbiamente, come si è detto, la scuola ha un ruolo importante per preservare la lingua, ma *perché* dovrebbe farsene carico se la sua trasmissione è interrotta a livello familiare o nel contesto comunitario?

È una questione di diritto? Certamente sì, quanto meno per il movimento militante, poiché si tratta di reagire a un supposto processo di "minorizzazione". La faccenda è tuttavia problematica: in che senso è un diritto imparare l'occitano a scuola? E se è un diritto, perché non dovrebbe valere lo stesso per il piemontese? Se è indubbiamente un diritto poter parlare la propria lingua, non è così scontato che sia un diritto insegnarla a scuola; è un diritto, piuttosto, quello a ricevere un'educazione linguistica che includa una realtà plurale, nella quale trovi spazio anche la lingua minoritaria.

Al di là del vero e proprio apprendimento, in ogni caso, andrà evidenziato come il passaggio attraverso la scuola permetta soprattutto di intervenire sulla percezione che si ha della lingua: penso che questa sia l'esperienza comune e l'aspetto sul quale tutti gli insegnanti che si sono cimentati con l'insegnamento di una lingua minoritaria hanno investito maggiori energie. Un conto è avere un'istituzione che reprime l'uso delle varietà locali (esemplare in tal senso è il caso di Rimella, paese walser della provincia di Vercelli, dal quale proveniva Dino Vasina – un cultore della sua lingua – che mi raccontava che ai suoi tempi bisognava pagare un centesimo ogni volta in cui ci si lasciava sfuggire una parola in tedesco), altro conto è una scuola che, pur ammettendo di non avere gli strumenti adatti per insegnarle, incoraggi l'uso delle lingue minoritarie da parte degli studenti.

Silvia Giordano e Aline Pons (2014) hanno condotto uno studio in alcune scuole dove l'occitano è stato appreso mediante un percorso didattico; nel quadro da loro tracciato, risalta con particolare evidenza l'esempio di Pomaretto, in cui nove alunni su diciassette sostengono di aver imparato l'occitano in classe, durante un corso attivato nell'anno scolastico 2012/2013. Questo tipo di ricerca valuta soprattutto la percezione degli allievi e, d'altro canto, il questionario di Giordano e Pons non si prefiggeva di valutare la competenza maturata mediante traduzioni o produzioni testuali autonome. È tuttavia un dato assai rilevante, dal momento che testimonia di un cambio di atteggiamento della scuola, che ha saputo far arrivare un messaggio diverso dal solito. L'efficacia del messaggio sarà stata senza dubbio favorita dal contesto in cui sono cresciuti i bambini e, a un livello più generale, dalla coerenza dell'azione didattica in relazione al contesto sociolinguistico: la lingua insegnata a scuola corrisponde alla variante (o da essa poco si discosta) ancora in uso localmente.

Il passaggio attraverso la scuola è, infine, addirittura fondamentale se si vogliono sperimentare nuovi usi della lingua: per gli usi interni alla comunità, adattati al contesto rurale e montano, non c'è alcun bisogno di una formalizzazione e codificazione linguistica, che invece diventa centrale nel momento in cui si voglia usare la lingua per scrivere e parlare di argomenti che esulino dal contesto limitato al quale è confinata. In questo caso è fondamentale poter disporre di una lingua elaborata e standardizzata che potrebbe essere trasmessa solo attraverso la scuola.

Cosa (insegnare della/sulla lingua)?

Quest'ultimo punto apre all'altra domanda fondamentale che riguarda la nostra questione: l'insegnamento è mirato alle strutture della lingua o ai saperi ad essa legati? Nel primo caso, la domanda può essere formulata in questi termini: qual è la lingua che si può/si vuole insegnare a scuola? Le risposte sono sostanzialmente due: la varietà locale – il pralino a Prali o il *bubiarel* a Bobbio Pellice – o una forma sovralocale standardizzata – per tramite della grafia o di vera e propria codifica linguistica. Cambiano le implicazioni e cambiano le competenze richieste per gli insegnanti, oltre a cambiare l'orizzonte programmatico nel quale ci si colloca. Per insegnare la varietà locale ci vuole qualcuno che la conosca abbastanza bene, e tuttavia non è questa una condizione sufficiente se si vogliono evitare tutta una serie di conseguenze non attese. Se è importante utilizzare la propria parlata originale per preservare il legame con la propria cultura di appartenenza, il rischio è quello di articolare il percorso in termini di chiusura e ripiegamento su sé stessi. In questa

prospettiva permangono d'altro canto altre criticità che emergono ad esempio là dove le competenze linguistiche dell'insegnante non includono la variante locale: se a Prali si insegnasse la varietà di Bobbio Pellice, la reazione potrebbe non essere positiva, perché la variante locale di occitano sarebbe verosimilmente più apprezzata e risulterebbe difficile sostenere la necessità di cambiarla. Per altro verso, là dove si insegnasse una variante sovralocale standardizzata, essa potrebbe essere percepita come ulteriore varietà per un repertorio già affollato, quasi un'altra lingua, la cui utilità non sarebbe percepibile se non in una prospettiva ideologica. Là dove l'operazione è stata condotta con maggior dispiego di forze, pensiamo al *rumantsch grischun* che nei Grigioni è andato ad aggiungersi ai cinque *Idiome* (*sursilvan, sutmiran, surmiran, puter, vallader*) già adottati per gli usi scritti, essa ha creato anche forti perplessità presso gli utenti. E un discorso analogo si potrebbe fare per il *ladin dolomitan*, variante standardizzata sovralocale per l'area ladina dolomitica.

Ma, in realtà, ho l'impressione – a dire il vero non supportata da dati – che nella maggior parte dei casi l'insegnamento sia rivolto alla lingua solo in seconda battuta, nel senso che si lavora soprattutto nell'altra direzione, vale a dire su diversi aspetti culturali legati più o meno strettamente alla lingua. È quello che ho visto, ad esempio, nei corsi di formazione ai quali ho partecipato io: gli argomenti riguardavano il patrimonio culturale in senso più vasto, dalla toponomastica, alle danze, ai canti.

Un importante studio sulle esperienze condotte sinora nella scuola è stato realizzato da Gabriele Iannaccaro per conto del Ministero dell'Istruzione nel 2010: dall'analisi di alcune esperienze (Boves, Dronero, Sanfront) emerge come uno degli obiettivi individuati sia stato quello di favorire l'uso dell'occitano anche con persone che provengono da zone distanti del territorio in cui si parla, favorendo un'apertura verso l'altro, che viene comunque bilanciata da letture in varianti locali standard, dalla presa di coscienza dell'esistenza di varietà locali (Dronero), caratterizzate da varianti fonetiche, lessicali e linguistiche.

La maggior parte dei progetti prevede interventi concernenti la lingua nel suo contesto "naturale", vale a dire usata in ambito quasi esclusivamente orale, impiegata in ambito familiare, sostanzialmente in declino e quindi da mantenere viva, ed eventualmente da riqualificare come lingua di comunicazione e di cultura. Si tratta di una prospettiva di lavoro poco ambiziosa e a breve termine? Forse sì, ma quasi certamente è anche l'unica realmente efficace e commisurata alla realtà sociolinguistica e culturale del territorio.

Chi (insegna e chi impara)?

Arriviamo quindi ai soggetti coinvolti, vale a dire alla domanda *chi*? L'anello centrale è costituito dal rapporto insegnante-alunni, luogo della trasmissione delle nozioni e dei saperi linguistici. Vi sono però anche altri soggetti implicati, come per esempio l'università, deputata alla formazione degli insegnanti, ma la cui azione è ancora largamente insoddisfacente in questa prospettiva. A Torino, per esempio, si potrebbe forse attivare una cattedra di occitano: non risolverebbe la questione, ma probabilmente aiuterebbe a formare insegnanti più consapevoli e aggiornati sulle questioni linguistiche.

La consapevolezza si esplica, per quanto riguarda formatori e discenti, principalmente nell'attitudine alla riflessione linguistica, mentre per quanto riguarda le istituzioni, essa dovrebbe risolversi nella pianificazione di politiche linguistiche coerenti, non affidate alle iniziative locali, dove spesso è maggiore la buona volontà rispetto alla formazione.

La consapevolezza, in una prospettiva di "ecologia linguistica", dovrebbe inoltre ragionare a fondo sul contesto sociolinguistico nel quale ci si trova ad operare e ragionare in termini di "educazione linguistica".

Un ambito fondamentale sul quale non si ragiona mai abbastanza è quello costituito da un insieme di fattori che Vincenzo Orioles (2007) sintetizza nel concetto di "animus comunitario", ovvero l'atteggiamento della comunità e il suo interesse nei confronti delle politiche di tutela della propria lingua minoritaria.

Il discorso è ovviamente assai vasto: nelle Valli Valdesi, ad esempio, è stato facile impostare un'azione di tutela riguardante il francese, perché c'è stata un'interruzione della trasmissione istituzionale da quando, negli anni trenta del Novecento, la lingua venne via via messa da parte e poi vietata in ambito pubblico. L'azione di tutela peraltro era "facilitata" dal fatto che il francese non pone problemi riguardo a standard linguistici: obiettivo dell'insegnamento è infatti lo standard francese. Inoltre, il francese è stata la lingua della Chiesa Valdese, e come tale è diventata parte integrante della costruzione dell'identità valdese, è stata la lingua del nome di molte persone. Per l'occitano, che non ha alcuno di questi punti di forza, la questione è assai più confusa.

Quando (insegnare la lingua e con quali prospettive storiche)?

La domanda in questo caso non riguarda tanto l'azione didattica, quanto l'orizzonte storico nel quale si colloca. Più semplicemente, dovremo riconoscere come l'insegnamento

dell'occitano non possa iscriversi in una tradizione qui nelle Valli, così come non esiste di fatto una tradizione di uso formale e alto della lingua: si citano, è vero, antichi documenti amministrativi in Val Chisone, ma si tratta di casi isolati non sostenuti da una scuola retrostante, come invece si ritrova altrove, per esempio nella zona di Nizza, per non allontanarci troppo dal nostro mondo. Anche nel caso della letteratura valdese (Bo *s.d.*), per quanto i testi possano essere collocati nelle nostre valli l'importante codifica linguistica della *scripta* possa essere messa in relazione con le varietà alpine, è assai lontana nel tempo e non riusciamo a riconoscere alcuna continuità tra il presente e quell'esperienza.

Per quanto riguarda invece il nostro tempo saranno piuttosto da considerare le condizioni generali della scuola e come è gestito, più in generale, il plurilinguismo, perché le sfide attuali sono poste dalla presenza dei migranti e dalla ricchezza linguistica che entra con loro nella società e nella scuola. In questa prospettiva, la presenza dell'occitano o, più correttamente, la consapevolezza della pluralità del repertorio linguistico tradizionale, può permettere di elaborare schemi all'interno dei quali sia possibile integrare l'alterità linguistica, aprendosi così al mondo.

Dove?

Ovviamente diventa fondamentale la collocazione spaziale, tanto più se si opta per un'azione ancorata alla realtà sociolinguistica del territorio. È chiaro che un'azione condotta a Bobbio Pellice, una delle realtà dove socio-linguisticamente il *patouà* è più vivo grazie alla vitalità della struttura economico-sociale che ci sta intorno, avrà un certo tipo di riscontro; a Paesana, realtà in gran parte differente, l'impatto sarà assai diverso, intanto perché è un comune di parlata sostanzialmente piemontese, dove nelle borgate si parlano varietà galloitaliche arcaiche (vi sono anche *patoisants* che sono scesi dall'alta valle – Ostana, Oncino, Crissolo –, ma quanti sono e qual è il loro “peso linguistico”?).

È quindi fondamentale capire qual è la relazione con il proprio circondario, perché altrimenti non sarà possibile valutare l'impatto delle azioni intraprese, sia che si decida di lavorare sul dialetto locale sia che si decida di compiere un percorso verso l'introduzione di una varietà sovra locale. Rispetto a quest'ultima opzione, si possono concepire diverse opzioni: la più “facile” è quella realizzata dalla *Commissione internazionale per la normalizzazione linguistica dell'occitano alpino* pubblicata nel 2008 (DOc), ma che ritroviamo già applicata nel manuale didattico *Parlar, lèser e escriure occitan alpenc* realizzato da Dario Anghilante e Giana Bianco e pubblicato da Chambrà d'Oc nel 2002 (oggi disponibile sul

sito di Chambrà d'Oc gratuitamente). Ma esistono altre vie, meno radicali che individuano varietà sovralocali in contesti più ristretti, ad esempio vallivi. Il problema che si pone quando si lavora sbilanciati sullo standard è quello di insegnare una lingua che si percepisce come una lingua straniera, nella misura in cui il collegamento con la varietà locale può risultare difficile da definire là dove le varietà sono più periferiche.

In che modo?

Il primo passo è imparare a osservare la realtà in modo onesto, anche dotati degli strumenti per analizzarla, capire che cosa entra in gioco, cosa funziona, cosa sta accadendo; a volte mancano i dati, ma a volte questi sono secondari rispetto alla possibilità di vivere e conoscere un territorio: chiunque lavori in un contesto riesce ad avere una buona percezione dei processi in corso. Ovviamente definire obiettivi coerenti non vuol dire necessariamente perseguire obiettivi di minima, la meta può essere anche ambiziosa: cambiare il prestigio di una lingua non è un'operazione da poco, però è sensata e realistica. Insegnare una varietà sovralocale, che possa essere definita come “alpina” o come “occitano”, probabilmente non è realistico nella scuola elementare, almeno non adesso.

Insomma, bisogna riempire la cassetta con gli attrezzi adatti, e si torna al punto iniziale: chi forma chi?

Ci vuole un metodo; ne esistono principalmente due tra le Valli Occitane: uno è quello già menzionato, *Parlar, lèser e escriure occitan alpenc* di Anghilante e Bianco, concepito come un vero e proprio metodo di insegnamento di una lingua straniera, che implica un investimento didattico importante e un'adesione ideologica (da parte degli insegnanti e della scuola) altrettanto rilevante, soprattutto là dove la parlata locale è distante linguisticamente dalle varietà cuneesi; l'altro è *L'eicòlo ënt â bòc*, manuali realizzati da Rita Previati e Grazia Calliero (2009, 2012 e 2014), insegnanti dell'istituto “C. Gouthier” di Perosa Argentina; in questo caso la lingua di riferimento è la varietà locale di occitano; il metodo si basa sulla proposta di esercizi, brevi traduzioni e giochi.

Più spesso – e forse con maggior successo – gli insegnanti e le insegnanti attivano laboratori teatrali o lavorano sul racconto, tentando la trasmissione della lingua più dinamica e meno scolastica.

Altro è il discorso per quanto riguarda i corsi per adulti. Innanzitutto, sarà diversa la motivazione che spinge gli allievi, che in quest'ultimo caso possiamo immaginare come assai più motivati. I risultati delle diverse iniziative sono difficili da valutare, ma sicuramente

siamo ancora lontani dal poter parlare di un cospicuo numero di “neoloutori”, come è il caso della Francia, dove però l’insegnamento dell’occitano è presente nelle scuole di ogni livello. In quel contesto, ovviamente, non si tratta di insegnamento di una varietà locale, ma di una varietà sovralocale, orientata sul *dialecte* (provenzale, linguadociano, limosino, guascone, ecc.) sub regionale di riferimento.

Poche risposte, dunque

La strada è ancora lunga e non è ben chiaro se verrà percorsa ancora per lungo tempo. Manca ancora un’analisi dei risultati sinora raggiunti che tenga conto dei metodi sin qui adottati e dei diversi contesti sociolinguistici in cui si è agito. A livello operativo è verosimile che le azioni che si possono concepire e impostare debbano essere orientate al rinforzo della condizione di diglossia (o più precisamente di *dilalia*) attuale che è ormai da lungo tempo entrata in crisi, al punto che non solo l’occitano non compete con la lingua nazionale negli usi formali, ma fatica a resistere anche negli usi comunitari. Per contro, sarà opportuno che l’occitano, con le sue varietà locali, non sia tutelato e promosso solo in quanto veicolo di una cultura tradizionale, spesso ormai incapace di rinnovarsi o anche, più banalmente, di rivestire un qualche interesse per le generazioni più giovani o per coloro che scelgono di vivere sulle nostre montagne. L’occitano, come le altre lingue minoritarie – e come i dialetti – deve piuttosto essere concepito come un capitale espressivo, come serbatoio per una potenzialità comunicativa da sfruttare per raccontare la bellezza.

Riferimenti bibliografici

- ANGILANTE, D./BIANCO, G. (2002), *Parlar, lèser e escriure occitan alpenç*, Roccabruna, Chambra d'Oc.
- BERRUTO, G. (2016), «Sulla vitalità delle *linguae minores*. Indicatori e parametri», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 11-26.
- BO, F. (s.d.), «L'antica letteratura valdese», in *Lingua per una letteratura, letteratura per una lingua*. Atti del Convegno del 25 settembre 2010, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 41-45.
- DOC = COMMISSIONE INTERNAZIONALE PER LA NORMALIZZAZIONE LINGUISTICA DELL'OCCITANO ALPINO (2008), *Dizionario italiano-occitano. Occitano-italiano*, Cuneo, +Eventi.
- GIORDANO, S./PONS, A. (2014), «Repertori linguistici a confronto: una ricerca in alcune scuole di area occitana», in PORCELLANA, V./DIÉMOZ, F. (a cura di), *Minoranze in mutamento. Etnicità, lingue e processi demografici nelle valli alpine italiane*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 73-92.
- IANNÀCCARO, G., a cura di (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, Roma, MIUR [disponibile online: https://www.edscuola.it/archivio/-statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf].
- ORIOLES, V. (2007), «Modelli di tutela a confronto: promuovere la ricerca e la formazione o assecondare la deriva burocratica?», in CONSANI, C./DESIDERI, P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci, pp. 329-332.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2009), *Vioure â paî. Volume I. L'eicòlo ënt â bòc*, Savigliano, L'Artistica.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2012), *Vioure â paî. Volume II. Uno storio tiro l'aoutro*, Savigliano, L'Artistica.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2014), *Chit disiounari dâ patouà amuzant e coulourà*, Torino, AGV.
- REGIS, R. (2016), «Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 27-44.